

# 音楽科指導法の授業における学生の言語活動 ―音楽づくりのグループワークを通して―

著者	古庵 晶子
雑誌名	こども教育研究
号	1
ページ	13-22
発行年	2016-03-01
URL	<a href="http://id.nii.ac.jp/1057/00000231/">http://id.nii.ac.jp/1057/00000231/</a>

# 音楽科指導法の授業における学生の言語活動

## ー音楽づくりのグループワークを通してー

古 庵 晶 子

### はじめに

教育における言語活動というと、初等教育ないしは中等教育においての子ども達の言語能力がまず思い浮かぶ。3年ごとに行われる OECD による PISA 調査<sup>1)</sup>は、12歳から16歳2ヶ月の子どもを対象に行われ、日本では義務教育を終えた高等学校1年生が対象である。それによると、総合読解力について2000年に8位だったものが、2003年14位、2006年15位と、上位10位にランクインできず、OECD 平均に近いものであったが、2009年にやっと8位に返り咲いた。そして2012年は5位にまで上げることができたのである。これは10位にランクインできなかった年からの6年間に、文部科学省による「読解力向上プログラム」(2005)などの施策によって、教育現場で読解力の向上に力を入れたことの結果と言えよう。8位だった2000年は現在20歳～21歳の大学3回生にあたる学生たちの就学前、そして2006年は小学校6年生である。つまり、再び8位に返り咲いたときは調査対象より1学年若かったわけで、十分に読解力の向上を目標とした教育を受けてきた学年と言える。

文部科学省ではPISA調査でいう読解力を「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」とし、この読解力のことを「PISA型読解力」と呼んでいる<sup>2)</sup>。読解力とは言語能力だ。教育現場において言葉を扱うということは、常に文章に触れるなかで文章を理解し、文章の構造を把握し、文章で考えるという経験を、どの教科でも行うことによって培われるものである。なかでも文章を味わうということは、言葉による表現から叙事的・叙情的なものをイメージし、時には言葉の表現技巧そのものを感じ取ることである。

読解力を伸ばし、言葉を扱う能力が培われれば、その逆、つまりイメージを言葉にする表現力も向上するだろう。音楽とは、視覚で捉えることの出来ない刹那的な瞬間芸術であり、リアルタイムで味わうほか、心に残った音を味わうことで聴き手にとっての曲のイメージを作り、価値を見出す。言葉のイメージや何らかの概念が音で表現されたものを言葉で評価するという仕組みは、音楽科における鑑賞活動となる。読解力の向上が目標とされた取り組みのなかで教育を受けてきた学生たちは、言葉のイメージを音でどのように表現するのだろうか。そしてその表現を言葉でどう評価するのだろうか。本研究は、将来、子ども達に言語活動を踏まえた教育を施す役目を背負っている、教職志望学生たちによる音のパフォーマンスを、教職志望学生としてお互いに評価するということを、音楽科指導法の授業内で実施した実践研究である。

### I 音楽づくりと音あそびについて

まず、「音楽づくり」と「音あそび」についての概要を振り返ってみる。西洋音楽が日本に入って

きた明治には、学校教育における音楽科教育の教科名は「唱歌」(明治19年1886)<sup>3)</sup>であった。昭和16年(1941年)の国民学校令施行規則第十四条では「芸能科音楽ハ国民ニ須要ナル芸術技能ヲ修練セシメ情操ヲ醇化シ国民生活ノ充実ニ資セムルヲ以テ要旨トス 初等科ニ於テハ平易ナル単音唱歌ヲ課シ適宜輪唱歌及重音唱歌ヲ加ヘ且音楽ヲ鑑賞セシムベシ又器楽ノ指導ヲ為スコトヲ得 歌唱ニ則シテ適宜楽典ノ初歩ヲ授クヘシ」とされ、教科名は「芸能科音楽」へ変わり、内容は歌唱・鑑賞・基礎練習であった。昭和22年(1947年)の試案では、創作については教程一覧表の3年生以降に「楽譜・楽典についての知識を深めるとともに旋律(あるいは小曲)の作曲を試みさせる」<sup>4)</sup>とあり、一覧表の後に「創作は、旋律や曲を作ることであって、この学習によって、生徒の創作意欲を刺激し、作るという体験を通して、音楽美に対する理解を深めるのである」という一文で記されている。これが昭和26年(1951年)になると、1) 音楽的な経験を豊富にすること 2) 想像力を刺激すること 3) 模倣性を指導すること 4) 即興の能力を養う 5) 批判力を養う 6) 音楽語いを豊富にする 7) 読譜力と記譜力を身につける、ということを基盤とし、その指導の具体例をあげている<sup>5)</sup>。このあと平成20年の学習指導要領が出されるまで、音楽をつくるということは、楽音によるメロディーを基盤としたものが考えられてきた。

1960年代に提唱されたJ. ペインターとP. アストンの「創造的音楽学習」やM. シューファアの「サウンド・エデュケーション」の概念が正式な形で日本に導入されたのは、平成20年(2008年)の学習指導要領改訂時であるが、それ以前に彼らの著書『音楽の語るもの』(J. ペインター& P. アストン、1982)や『教室の犀』(M. シューファア、1980)が日本に入ってきていた。音楽とはメロディーを奏でるもの、音楽をつくるということは、メロディーを作って歌えること、という捉え方をされていた当時では、音そのものに着眼点を置いた教育法はかなり刺激的だっただろう。シューファアは「サウンド・スケープ」(音の風景)という概念から、ある空間におけるあらゆる音に耳を傾けることで、空間がどんな音で構成されているのかということに意識をもつことを提唱している<sup>6)</sup>。つまり普段我々が身近に感じている音楽というのは、文化的文脈を持った音であると言うことができ、「サウンド・スケープ」に身を置くことで原点に戻ってみる必要がある、ということなのだ。例として、「人が階段を昇り降りしている場所を見つけよう。昇る人の音と降りる人の音は、同じだろうか？ どちらが大きな音だろうか？」<sup>7)</sup>とか、「音には色があるだろうか？ 音に色を感じる人もいる。音のコレクションからいくつか取り上げ、それらの色について話し合ってみよう。またその音はなぜその色なのだろうか？ 話し合ってみよう」<sup>8)</sup>などの課題がある。一方、ペインターとアストンの「創造的音楽学習」は、たとえば、いくつかの楽器から出るそれぞれ4つの音だけでリズムパターンを作って、その組み合わせで沈黙を感じさせる音楽を作る、あるいは打楽器と別の楽器を打楽器的に使って音を出しながら沈黙のイメージをどう作るか、などの課題であったり、オーケストラのスコアから、同じ奏法の動きのものやクラスター音の箇所を見つけたりすることで、音の本質に向き合うような、それまでになかった方法だ。勿論これ以外にも、図形楽譜的なものを使用したり、楽音とは違う声のいくつかのパターンを組み合わせたりなど、これらも文脈のあるメロディーからは距離を置いたものである<sup>9)</sup>。

以後、これらの概念を取り入れた授業が教育現場で実施されてきた。それらについての論文や研究報告も数多くあり、近年になって漸く減ってきている。「音楽づくり」が学習指導要領に登場したのが平成20年であるため、今なお、音楽づくりの方法について戸惑う教員もいるのではないだろうか。平成27年に改訂した小学校の教科書では、1年生から6年生まで共通するのは、リズムを作ってたたくこと、作ったリズムにそれぞれ楽器をあてがいアンサンブルすること、様々な楽器音の特徴から工

夫して何かを表現すること、の3点である。様々な楽器の音で何かを表現することは、リズムアンサンブルよりも更にイマジネーションと表現の力量が問われると考えられるので、教員を目指す学生は、是非経験すべきであろう。

一方、「音あそび」という語は、幼稚園教育要領において特に定められた用語ではない。昭和31年(1956年)に保育の6領域で「音楽リズム」として音楽の取り組みに関して詳細に述べられていたが、平成元年(1989年)に5領域に改訂され、現行の教育要領にほぼ近い内容で、保育の内容として「生活の中で様々な音、色、形、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ」「感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする」「音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう」というように、ある意味漠然と述べられている。曲を演奏するというよりは音で遊ぶと捉え、リズムあそびや音当てクイズなど様々なあそびにおける音楽が考えられ、むしろ効果音をつくることも含まれると考えて良い。小学校と違いどのような形態でも構わないが、きちんとねらいを定めたものであるべきだ。

## Ⅱ 学生の音楽づくり・音あそび発表

本研究で扱う学生の発表とは、本学心理学部心理学科学校心理専攻生が履修する「音楽科指導法」の授業内で行ったものだ。小学校教員免許の「教職に関する科目」のひとつであるが、幼稚園免許も取得希望の学生が少なからずいる。学習指導要領音楽科の「表現」領域における「音楽づくり」と、幼稚園教育要領の保育の5領域「表現」で考えられる「音あそび」が、幼小連携の概念においてリンクしているので、学生たちには幼稚園と小学校の希望の区別なく取り組むことが望まれる授業である。

音楽関連の授業が、「音楽科教育」「音楽科指導法」の2つのみの半期ずつであるので、4年間のうち合計1年間という非常にタイトな時間のなかで、学習指導要領の把握・音楽理論・コード奏・リコーダー・歌唱指導法・歌唱共通教材演習・指揮法・鑑賞指導法・手作り楽器製作・歌唱と器楽の指導案作成と模擬授業・評価方法・その他を含めた授業を構成しなければならない。そのため「音楽づくり」については、学習指導要領や幼稚園教育要領におけるその変遷と、「創造的音楽学習」「サウンド・エデュケーション」「ふしづくりの音楽教育」<sup>10)</sup>についての概要を講義するにとどまらざるを得ず、「音楽づくり」の基本的な取り組みをする時間を捻出できなかった。しかし、「音楽づくり」はグループワークが基本であり、その発表の時間を音楽会のプロデュース経験として取り組ませる必要があると考えた。

### Ⅱ-1 各グループの発表内容

グループ発表の課題は、「グループごとに決めたテーマを音で表現する」ことで、①「音楽室にある楽器は何を使っても良い」②「なるべく手作り楽器も使うこと」③「リズムを効果的に使う」④「効果音も良い」⑤「既成曲を多少使っても良い」⑥「発表は5分まで」⑦「互いのグループの評価は、教師の立場に立って行うこと」という緩やかなものとした。発表のためのディスカッションおよび練習は40分であった。ところが、以上の7つの条件を出したところ、楽器音を単なる音として情景を表現した(効果音に近かったが)のが1グループ、楽曲に効果音をつけたものが2グループ、明らかに単なる曲の合奏で終わったのが2グループ、という結果となり、「音楽づくり」の目指す、音とリズムによる抽象的な表現をしたグループはいなかった。これは授業担当者である筆者の説明が不適切



だったことを認めざるを得ない。しかし普通の合奏として考えた場合、合奏用の楽譜が用意されていないところから、自分たちで楽器の組み合わせと曲の流れを工夫したもの<sup>11)</sup>ではあるので、「表現」というひとくくりの領域としては、学べた点が無いとは言い切れない。表1は学生の大まかな発表内容である。

各グループから選出された学生が自分の属さないグループの司会をし、学生全員が自分の属する以外の全てのグループの評価をした。評価方法は小学校におけるABCの3段階評価ではなく、良かった点と改善すべき点の2点について用紙に自由記入させるものだ。この2点について、分析を行うこととした。このような言語活動をすることで、何が見えてくるのであろうか。

表1

テーマ	使用楽器（含む手作り楽器）	構成
うみ（A）	キーボード、リコーダー、木琴、トライアングル、ツリーチャイム、バスターム、牛乳パックの笛、ラップ芯と爪楊枝と米のレインスティック 以上8種	キーボードのピアノ音とトライアングルで〈うみ〉（林 柳波作詞／井上武士作曲）の前奏→そのまま1番を全員で歌う→打楽器と手作り楽器のみで、海の情景とカモメの鳴声→バスタームで打ち上げ花火の音→再び全員で2番を合唱。
もみじ	ピアノ、リコーダー2本、木琴、鈴、紙筒と米のシェーカー 以上5種	ピアノ伴奏での〈もみじ〉（高野辰之作詞／岡野貞一作曲）を、1番をリコーダーで2番を木琴でメロディーの演奏をする間に、シェーカーと鈴で秋の風と虫の声を表現した。歌は歌わない。
うみ（B）	キーボード、ウィンドチャイム、海の生き物の絵を貼り付けたペットボトルと米のシェーカー、紙箱とプラビーズのオーシャンドラム 以上4種	キーボードのピアノ音の伴奏で〈うみ〉（林 柳波作詞／井上武士作曲）を歌う間に、シェーカーとオーシャンドラムで効果音→キーボードにある効果音で打ち上げ花火の音＋海の生物のペープサート
音楽会をしよう	スネア、タンブリン、ホイッスル、木琴、リコーダー、紙箱と米のシェーカー、ペットボトルのウッドブロック 以上7種	ホイッスルのリズムで行進→マレットを見つける小芝居→打楽器でリズムを鳴らし、リコーダーと木琴で〈マンボ No.5〉（ペレス・プラード作曲）のメロディーを演奏。掛け声も入れる。
おもちゃのチャチャチャ	ピアノ、バスターム、ウィンドチャイム、鈴、スチール缶のカウベル、ゴミ箱とガムテープの太鼓、紙箱と米あるいはビーズのシェーカー 以上7種	〈おもちゃのチャチャチャ〉（野坂昭如作詞／越部信義作曲）をピアノ伴奏で3番まで歌う間、「チャチャチャ」の箇所は歌わずに楽器音で奏する。「チャチャチャ」の演奏回数分だけ楽器を1つずつ増やしてゆく。

## II-2 評価欄に記入された文

テキストマイニングによる分析では当然出くわすことではあるが、学生たちの文章はそれぞれが同じ点を評価したり指摘したりするうえで、言葉の使い方や選び方に明らかな或は微かな違いがみられた。用いられた言葉が何を評価するものなのか言葉だけを見てもわからない。用いられた言葉は、当然ながら対象となるグループ発表の内容が背景にあり、そのグループを評価した他の学生の文とも突き合わせることによって、何を評価しているかが判断される。今回は学生の全体像をつかむのが目的ではないので、得られた情報に調査者が手を入れて、テキストマイニングツールで分析を行うのは

あまり意味がない。それぞれの発表の何に対して、学生がどのような言葉を用いてどのような評価活動をしたのかという点に着目することが目的であるのと、31名という人数の少なさから、手作業による簡易なコーディングを行ったうえで分析した。

## Ⅱ－２－１ 評価の分類からみる学生の視点

学生が記入した評価は、良かった点については、①全体の構成（30件）・②表現（25件）・③楽器の選択と使用方法（32件）・④演奏（24件）・⑤音以外の演出（50件）の5つのカテゴリに分類された。改善すべき点としたのは、①全体の構成（15件）・②表現（10件）・③楽器の選択と使用方法（16件）・④演奏（46件）・⑤音以外の演出（20件）・⑥演奏態度（6件）の6つのカテゴリとなった。これらの件数は、学生たちがそれぞれお互いの発表内容について、着目した点がどこにあるのかということが表れている。件数はグループによる偏りがあるが、①～⑥のカテゴリについてそれぞれの発表を包括的に、あるいは良かった点と改善すべき点双方に特に強く見られた点を述べることとする。なお、一人の学生の文章を切片化したものも多少あるので、件数は延べ人数である。

### ① 全体の構成

構成が特に評価されたのは、曲の進行に合わせて、使用楽器を少しずつ増やしていくことで曲が完成してゆく楽しさ（18件）であった。そのぶんパターンが最後まで同じであったので、変化に乏しい指摘（5件）もあった。変化に乏しいという指摘は他のグループに対してもあり（5件）、次に評価が高かったのが内容にストーリー性があることやメリハリがわかるような流れを感じられるもの（6件）であったことと併せて考える必要がある。そして、歌うことを盛り込んでいないグループに対して、歌唱を推奨（5件）している。

### ② 表現

この表現カテゴリ（25件）のうち大半は、風景を歌の歌詞やメロディーに頼らずに、テーマを効果音のみで表現したことを評価しており（23件）、それに対して「表現がわかり難かったので、最初に説明がほしかった」というのが1件あった。表現不足（10件）と記入されたうち、テーマの表出について「感じられなかった・よくわからなかった」（9件）のように、工夫が必要だとの指摘があった。また、この9件は約半数ずつが、歌唱付きの表現と歌唱なし楽器のみの表現という内容である。

### ③ 楽器の選択と使用方法

より多くの楽器を使うことに対する良い評価（16件）と、楽器の使い方の妙（16件）が同数であった。あえて鍵盤楽器を使わなかったのに対して「使ったほうが良い」という評価であったり、自分たちが考えた表現として使った楽器が、「雰囲気と合わない」と評価されたり、リズム楽器の少なさやメロディーパートの多さなど、このカテゴリでのマイナス評価は多岐に渡っていた（10件）。そして、手作り楽器の使い方が良い（4件）、あるいは手作り楽器をもっと使うべき（4件）という意見があった。

### ④ 音以外の演出

良かった点においては一番多く答えていたカテゴリである。この中でさらに分類すると、チームワークの良さ（8件）、発表者と聴衆、会場の一体感を狙った点（11件）、振り付けやリズムに乗った身体

の動き（11件）、ペープサートや小道具などを利用した視覚的な演出（20件）となった。そして改善したほうが良い点では、リズムに乗った動きを計画的なものにしたほうが良い（16件）というのがあった。

#### ⑤ 演奏

このカテゴリの特徴は、改善したほうが良い点（46件）が良い評価（24件）の2倍近かったことだ。良い評価では、楽器の演奏そのものが上手であったことを誉めるものが殆どで、打楽器のタイミングがよかったこと、しっかりと練習されていたこともあげられた。一方で改善したほうが良い点は、練習不足の指摘（12件）、楽器同士の音量のバランスが良くない（19件）、歌声が聞こえ難かった（12件）他だった。

#### ⑥ 演奏態度

これについては、先に述べたとおり、改善したほうが良い点にしかないカテゴリである。これについての評価のすべてが、発表中に照れ笑いをしたり、恥ずかしくて思うように声が出なかったり、聴いている学生たちが音に反応して笑ったことが予想外で、演奏が続けられなくなったなど、一貫した態度で演奏をする、という心構えができていないことへの指摘（6件）であった。

### Ⅱ-2-2 記入内容からみる学生の課題

前項Ⅱ-2-1の結果から、学生の考え方や状況及び傾向を読み取ってみよう。①全体の構成カテゴリについて、内容の変化の乏しさに対する指摘と、ストーリー性を高評価することを考え合わせると、短い時間の中での学生たちの取り組みが、楽しみながらも試行錯誤の面があったのではないかと考えられる。そして、歌唱を盛り込むことを推奨（5件）しているのは、まず音楽＝歌というイメージを持っているからではないだろうか。普段学生たちが好んで聴く音楽の殆どはジャンルに関係なく歌であり、また、カラオケで歌う習慣もある。義務教育で受けた音楽科の授業も、器楽と歌唱が殆どであれば、表現する際に歌唱とその歌詞に頼りがちになるのだと考えられる。たとえそれが文脈のあるメロディーであったとしても、音のみの表現に慣れていないこともあり、誰にでも伝わるような流れを音だけで作るのが難しかったと言えよう。

このことは、②表現カテゴリで、メロディーや歌詞に頼らず音そのものでの表現を、「楽器のみで表現するという発想が面白い」「（同様に）考えが新しい」と評価していることに表れている。音だけだからこそ良く表現できているという評価もあった。このように23件もの良い評価があるにもかかわらず、「歌を入れるともっと良くなる」と評しているのだ。歌唱を盛り込んだ発表に対しても「表現が伝わりにくい」とする評価があるだけに、メロディーだけでは表現が足りない、言葉が必要と考えているようだ。「表現がわかり難かったので、最初に説明がほしかった」という評価については、説明の必要がない表現ができてほしい一方、聴き手も想像力を豊かにしないと、表現を受容できないと言える。想像力を豊かにする経験とはどのようなものであろうか。これは音楽科に限らず全教科に言えることである。

学生たちは一連の授業で、時間をかけて多くの種類の手作り楽器を製作してきたので、その楽しさや教育的意義というものを、体験的に学んできている。③楽器の選択カテゴリと使用法については、良かった点・改善したほうが良い点双方で合計8件の手作り楽器の推奨に加え、楽器の種類を（手作

り楽器を含んで）多く使っているグループほど、その点を高く評価されていた。つまり、手作り楽器と書かないまでも、潜在的に手作り楽器の位置づけがされていることが考えられる。

授業担当者である筆者として、非常に反省すべきなのは、④音楽以外の演出カテゴリについて、視覚的な演出を評価したのが50件中20件もあったことである。たとえばこれが、単に子どもたちを楽しませるエンターテインメントを作り上げることが課題であったり、「保育内容の5領域を網羅する音楽あそび」なのであれば、手作り楽器に施す飾りやペープサートの使用、小道具や衣装に凝る、ということは必須要素でもある。学生たちはもしかしたら無意識のうちに、模擬授業ではなく模擬保育とすり替えてしまったのではないだろうか。また、発表を評価するにあたり、そこまで時間をかけて準備したことに感心したり、何を評価すべきか迷ってしまったことも考えられよう。いずれにせよ、「楽器だけでなく視覚的にも楽しめるものになってよかった」という評価の多さは、安易な方法での「楽しさ」を良しとする学生がたくさんいたことになる。これはこの授業のねらいとは全く違うところにあるので、今後の授業の改善点としなければならない。もちろん冷静な学生もあり、演出に凝らずに音表現に力を入れるべきだと指摘したのが2件あったことが救いである。

既成楽器を対象として評価されていると考えられる⑤演奏カテゴリにおいては、テーマの表現自体はあまり評価されなくても、良かった点として使用楽器の音を心地よく聞かせることができたことがあげられている。リコーダーの音に加え、鍵盤楽器の演奏を高く評価しているものが目立った。しかしこのことは実は多少問題を含んでいる。というのも、このような場合はたいてい、グループの中でも鍵盤楽器学習経験者で得意とする学生が担当することが多い。ところが本学部は教員養成学科ではないために、ピアノの授業が全く設定されていないうえに、事前の調査でピアノ未経験者がクラスの学生の約半数いることがわかっている。未経験者にとってはクラスメートのピアノ演奏を目の当たりにし、「凄い」「上手い」という感想を持つのは当然のことと言えよう。そして歌声の小ささに対する指摘が12件あったことも、声楽や弾き歌いの授業が全くないためだと考えられる。教室の後ろまで届く歌声をどのように出すかを学べていないと、歌声が小さくなるのもまた当然であろう。

演奏中の不測の事態に反応してしまったり、照れ笑いをする、あるいは表現すること自体が恥ずかしくて声が小さくなる、などといった⑥演奏態度カテゴリについては、先に述べた通り、一貫して音楽を演奏し通す、何があっても止まってはいけないという、音楽演奏の鉄則が守られていないところにある。何故この鉄則なのか、どうすればそれができるのか、ということは、実技の授業を通さない限り理屈のみで習得できるものではない。

以上のように、学生たちの記入からは、学生の普段の学びの質や深さに加え、経験の度合いがどうであるかという点が表出された。この言語活動ならびに評価活動から学生の課題と筆者の課題が見えたわけである。

## Ⅱ－3 評価において用いた言葉について

前項では学生の評価活動を概観したことで学生の視点と課題が見えたわけだが、ここでは学生たちがどのような言葉の用い方をしたのかを見ることにする。なお、「～を表していた点」のように体言止めのものは「～を表していた点がよかった」等、適宜修正を加えた。

### Ⅱ－3－1 文体や文末に見る学生の意識

全体的には、評価のコメント文278件中84件が敬体で書かれたものであった（敬体・常体混在し



ていたのは2件のみ)。敬体は基本的に読み手がいることを意識した文末形式である。「教員の立場で評価しなさい」と言われて書く場合、敬体で書いた学生が、評価された学生たちにこの内容が読まれることを意識したのかそうでないかは、ここからだけでは判断できない。しかし、授業担当者の筆者に提出することは十分意識されており、学生たちによる評価内容はこの授業の成績には全く反映しないということも、事前に伝えている。大学での提出物は、たいがい常体で書くべきであるという「常識」のようなものを学生たちが意識したかどうか、ここからだけでは測れない。学生たちが別の教科で提出するレポート等が、普段どちらで書かれているのかということも関係してくるのだろう。

また、「思った」「思う」「気がした」など、断定していない、いわば感想としての表現になっているものが103件あった。そして、「思った」という言葉を使わなくても、「(発表から～ということを知った)」のような自分の発見について述べただけのものもあった。学生たちはそのような意識はないのかもしれないが、評価を記入する際「思う」という言い方は、評価活動に対する自信のなさや責任が負えない意識や遠慮が、潜在的に表れているのではないかと考える。自分たちが経験していないことを評価するのであれば、漠然としたコメントであったり、逆に無責任なまでに痛いところを突くようなコメントになったりするだろう。あるいは自信をもって言葉を発することができる部分にのみ評価を行うところである。

### Ⅱ-3-2 評価の具体性

278件の学生の記入のうち、良かった点(162件)については、褒め言葉や良い意味での修飾語を使うためか、具体性に欠ける文(162件中63件)が少なくなかった。改善したほうが良い点も含めて目立った言葉は、「良かった(良い、良くも含む)」(176件)<sup>12)</sup>「楽しい(楽しく、楽しそう等も含む)」(43件)「とても」(29件)である。

「良かった」の具体性がない一例は「いろんな楽器を使っていて、良かった」というもので、これが具体性のある例だと「手作り楽器でアレンジしていて、音の組み合わせがすごく良かった」のように、発表者が既成楽器だけでなく手作り楽器を使用することで、音の組み合わせを工夫したことがうかがえる。どのような組み合わせが良かったのかについて言及していないが、短時間で記入するには難しかっただろう。「良かった」の言葉を使った具体性のない評価は全体で49件あったが、176件中の49件という捉え方ではなく、49件も曖昧な表現として使われたということを問題としたほうが良さそうだ。「楽しい」の具体性のない例は「もっと楽しそうにすると良いかなと思った」など15件、具体性のある例は「みんなで歌って下さい」と言っていて楽しめた(=みんなで楽しむことができるような演出があった)」など28件であるが、この言葉に関しては、明らかに「楽しさ」や「音楽のノリ」が求められるテーマを扱ったグループや、視覚による表現を用いたグループに対する評価が殆どであった。同様に29件あった「とても」も、殆どが「音楽のノリ」を強調する演出と視覚による表現に対する評価に使われていた。ちなみに、改善した方が良い点には「とても」は全く使われなかった。「～するととても良くなる」といったような評価はなかったということだ。

改善したほうが良い点(116件)については、たとえば、「ウィンドチャイムが強すぎて、レインスティックの音が消えていたのでバランスを考えるとより良いと思う」「メロディーを弾くパートが多かったので、リズムを打つ楽器を増やすと良いと思う」のように、演奏の仕上がり具合がどう良くなったのか、何をすれば良いか、ということのアドバイスとなっている。しかし、改善点の指摘という性質から殆どが具体的な指摘をしているはずなのであるが、具体性のあるものは約半数を超えた程度で

あった（116件中63件）。具体性がなかった例は、「もう少し独特の工夫がほしいと思った」「演奏の仕方を工夫するとより良くなると思う」「ピアノも使うと更にいい演奏になったと思う」「歌をうたっても良かったと思う」などというコメントで、どのように工夫したら良いのか、ピアノや歌を入れるとどのような良い効果があるのかといったヒントについては何も触れていない。

良かった点・改善したほうが良い点双方とも、具体性のない評価（116件）は、具体性のある評価（162件）を読んで初めて何を評価しているのかが判断できる、という状態であった。

### Ⅲ 考察

梅本によると、音楽行動には作曲（1次表現）→演奏（2次表現）→鑑賞の各段階がある（梅本、1996）。今回の学生たちの活動は、作曲（テーマをサウンドにする編曲）→演奏（発表）→鑑賞（評価）という音楽行動が成り立っている。ここでは、テーマ＝言葉を音にすること→音によってテーマ＝言葉を伝えること→その2つを言葉で表すこと、というようにすべての段階で言語活動が関わっている。そのため評価を曖昧な言語表現にすれば、初めの段階がぼやけてしまうことになる。

柴田は、言語表現における学生の問題の一つとして、「同一事物を別の語で言い換えられないということがある」と述べている（中尾・柴田他、2012）。そしてその原因は、学生の語彙量にあると考えて語彙テストを行った。子どもたちを評価する必要がある教員の立場を目指す学生たちに、子ども本人や保護者を刺激しないような、かつ具体性を持った言葉を使用するためには語彙量が多いに越したことはない。学生たちがどのような理由で敬体と常体どちらの文末形式を使って評価を記入したのか、今回の言語活動からは判断できなかったが、正直なところそのような問題が出てくるとは予測していなかった。しかし3回生にもなれば、状況に合わせてどちらの文体を使うべきか、自己判断できても良いのではないだろうか。評価コメントが相手を意識したものであれば、良かった点も改善したほうが良い点も、より具体性を持ったものでなければ相手に伝わらないからだ。そのためには多くの語彙を貯めておき、聴いたものを豊かな想像力で受け止め、適切な言葉で評価するという一連の行動が必要となる。

また、「～だった」等ではなく「～と思った」という断定を避けるような文末表現は、Ⅱ－3－1で述べた通り潜在的な評価活動の自信のなさや遠慮等が考えられるが、評価することも責任が発生する活動である。自分たちも同じように発表したことを客観的に捉え、他のグループの取り組みの過程と結果（発表内容）を公平に判断できなければ、発表した経験が意味をなさない。今回は模擬評価である。そうでなくても音表現の課題に対して、視覚に頼った表現を「視覚でも楽しめた」のようにプラスと捉える状態では、ABCの3段階評価は、まだ音楽科の評価基準を理解・把握しきれていない学生の段階では、適当な評価となってしまうのは明らかである。一見簡単のように見える3段階評価は、裏付けが必要だ。また具体性のある優れた評価とは、発表を実際に観て聴いたり、文字で説明された発表内容を読んだりしなくても、評価文を読んだだけでその発表のポイントが掴めるのだと言えよう。自由記入による評価は、段階評価の裏付けとなる理由がここにある。

### おわりに

学生の評価活動を分析することで、学生・授業担当者双方の課題が見えた。学生にとっては短い発

表時間の中で、良かった点と改善したほうが良い点の両方を評価して書かねばならないのは大変ではあるが、教職に就いた場合には音楽科に限らず、時間をかけてやるべきことと、短時間で仕上げるべきことの両方がある。適切な評価のために、豊かな想像力を養い語彙を増やすことが必要であることを学生たちが理解することも、本来の「音楽づくり」のねらいと方法と共に、授業の中で取り組んでいきたい。

## 註

- 1) OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, 本部フランス) が実施している PISA (Programme for International Student Assessment) と呼ばれる学習到達度に関する国際的な調査。日本も参加しているこの PISA 調査では、15 歳児を対象に読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの三分野について、3 年ごとに本調査を実施している。
- 2) 具体的には以下のように解釈している。①テキストに書かれた「情報の取り出し」だけではなく、「理解・評価」(解釈・熟考) も含んでいること、②テキストを単に「読む」だけではなく、テキストを利用したり、テキストに基づいて自分の意見を論じたりするなどの「活用」も含んでいること、③テキストの「内容」だけではなく、構造・形式や表現法も、評価すべき対象となること、④テキストには、文学的文章や説明的文章などの「連続型テキスト」だけでなく、図、グラフ、表などの「非連続型テキスト」を含んでいること。
- 3) 小学校ノ学科及其程度(抄)(明治十九年五月二十五日文部省令第八号)文部省
- 4) 学習指導要領(試案)音楽編 第三章 昭和 22 年 文部省  
(あるいは小曲)の括弧は筆者による。5 年生までは旋律のみに留まっているが、6 年生では「旋律あるいは小曲」という表記がなされているため。
- 5) 学習指導要領 音楽編 第四章 V 昭和 26 年 文部省
- 6) R. マリー・シェーファー(著)、鳥越けい子(訳)『サウンド・エデュケーション』(新版)2009 春秋社
- 7) 同上 13 番の課題
- 8) 同上 44 番の課題
- 9) ジョン・ペインター&ピーター・アストン(著)、山本文茂(訳)『音楽の語るもの』1982 音楽之友社
- 10) 昭和 30 年代終わり頃から、元小学校教諭で音楽教育家の山本弘らが岐阜県内で行った、児童の音楽能力を向上させる音楽教育「ふしづくり一本道」のこと。「リズムにのったことば遊び」から「伴奏づくり」「曲の深まり」まで、1 年生から 6 年生までの創作活動を 30 段階にわけて指導するもの。山本の著書は『誰にでもできる音楽の授業ーふしづくりの音楽教育紙上実技講習』1981 明治図書 等がある。
- 11) これらのように既成曲を自分たちで豊かなサウンドに仕上げることは、平成 20 年に改訂されるまでの学習指導要領では「音楽づくり」とされていた。
- 12) II-3 で述べたように、良かった点についての体言止めの評価コメントについては、「～が良かった」のように加筆したのが 2 件含まれている。

## 引用文献

- ・ R. マリー・シェーファー、高橋悠治(訳)『教室の扉』全音楽譜出版社 1980
- ・ ジョン・ペインター&ピーター・アストン、山本文茂(訳)『音楽の語るもの』音楽之友社 1982
- ・ 梅本堯夫『音楽心理学の研究』ナカニシヤ出版 1996
- ・ 中尾 佳子、柴田 実、中谷 由郁、平林 一利『「文章表現」指導内容再考のための一考察：学生の語彙量、記述上の形式的規則に見られる問題点の観察をもとに』大妻女子大学紀要 文系 44 108-92 大妻女子大学 2012
- ・ 文部科学省 『読解力向上プログラム』2005